

Formação de professores: o desafio de integrar estágio com ensino e pesquisa na graduação

Maura M. M. Vasconcellos
Neusi A. N. Berbel
Cláudia C. Oliveira

Resumo

O texto refere-se a um dos aspectos abordados em pesquisa que buscou extrair lições da aplicação da Metodologia da Problematização em estágio curricular do curso de Pedagogia. Um dos objetivos foi verificar se era possível fazer do estágio uma espécie de iniciação científica para as alunas, visando ao desenvolvimento de habilidades de pesquisa. O processo foi acompanhado e registrado pelas pesquisadoras/supervisoras. Numa investigação qualitativa de cunho exploratório-descritivo, os registros das pesquisadoras e os relatórios de estágio das alunas foram discutidos e analisados. Como resultado, as lições extraídas confirmam a viabilidade de integrar ensino com pesquisa em cursos de graduação, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e de espírito científico e para o exercício de reflexão crítica e de autonomia intelectual, aspectos relevantes na formação do professor-pesquisador.

Palavras-chave: formação de professores; ensino superior; ensino com pesquisa; Metodologia da Problematização.

Abstract

Teachers' training: the challenge of integrating apprenticeship, teaching and research in higher education

This text refers to one of the aspects discussed in a research intended to learn from Problem Solving Methodology lessons during the undergraduate Pedagogy teaching practicum. One of the objectives was to verify the possibility of turning the apprenticeship into a kind of scientific initiation in which the students would develop some research skills. The process was followed and registered by the researchers/supervisors. In an exploratory-descriptive qualitative research, researchers' registrations and students' apprenticeship reports were discussed and analysed. As a result, the lessons learned confirmed the possibility of integrating teaching with research in the undergraduate courses, and thus contributing to the development of research skills and scientific spirit in order to built critical reflection, intellectually autonomous, over the own teaching practise that will play, in its turn, a relevant aspects for the development of the teacher-researcher.

Keywords: teacher development; higher education; teaching with research; methodology of problematization.

Introdução

Inúmeros estudos demonstram que a formação de professores, baseada na ideia de que estes devem atuar como pesquisadores de sua própria realidade para poder transformá-la, deve investir na pesquisa, buscando respostas contundentes às muitas problemáticas educacionais, principalmente àquelas presentes no cotidiano escolar.

O presente texto trata especificamente da relação entre ensino e pesquisa no desenvolvimento de uma investigação do tipo exploratório-descritiva, intitulada "A teoria e a prática da Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz: um processo em construção". Tendo como problema de estudo "Quais as possibilidades de utilização da Metodologia da Problematização (MP) em estágios acadêmicos junto à realidade escolar?", o foco da pesquisa foi um estágio curricular específico no curso de Pedagogia de nossa instituição.

Registramos o processo vivenciado e analisamos os 24 relatórios de estágio elaborados pelas alunas. Pretendemos, assim, examinar os resultados dessa utilização e extrair lições desse processo, enquanto se buscou atingir os objetivos do estágio para a formação dos alunos.

O percurso metodológico de pesquisa qualitativa, descritiva e analítica teve apoio em Lüdke e André (1986), Chizzotti (1991), Bogdan e Biklen (1994) e Richardson (1999). O trabalho com as alunas foi desenvolvido com a Metodologia da Problematização (Berbel, 1995, 1996 e outros), seguindo as etapas do Arco de Maguerez, aplicado e explicado por Bordenave e Pereira (1994).

Participaram da pesquisa a equipe de pesquisadoras/supervisoras de estágio, as estagiárias de Pedagogia e as pessoas do campo de estágio – alunas do magistério e suas professoras, que foram observadas ou consultadas em diferentes momentos. A realidade observada, a atitude das supervisoras e o interesse das próprias alunas na elaboração do problema de estudo constituíram componentes catalisadores para o desenvolvimento de uma postura indagadora, crítica e investigativa dos alunos, assim como alvo da análise pelas pesquisadoras.

Ao mesmo tempo em que as estagiárias passariam pelas atividades relativas ao estágio em cada etapa da MP, procedendo à sua fundamentação teórica e registrando tudo, o planejamento, o acompanhamento e a avaliação da execução aconteceriam por parte das supervisoras/pesquisadoras, em reuniões constantes da equipe, que também realizaria o registro descritivo e analítico de todo o processo.

O trabalho com as alunas iniciou-se com esclarecimentos quanto ao estágio, discussão da proposta para a sua realização nos moldes de uma iniciação científica, formação de duplas, supervisão e atividades iniciais em relação à MP, entre outros aspectos.

Na sequência, cada etapa da MP foi exercitada previamente, por meio do conteúdo de um filme que focalizava uma professora com seus alunos, e depois orientada para o seu desenvolvimento propriamente dito, tendo como referência as aulas do magistério de ensino médio. Cada etapa foi também explicada oralmente e por escrito, lembrando as suas características, os objetivos do estágio, as atividades a serem realizadas e os encontros de supervisão.

As alunas foram orientadas a registrar todo o processo vivenciado, com a introdução, o relato do desenvolvimento das atividades e os resultados das elaborações, assim como uma conclusão de cada etapa. Também foram solicitadas a realizar uma autoavaliação quanto ao aproveitamento em cada etapa, incluindo aspectos positivos e dificuldades encontradas, além do acompanhamento por suas supervisoras.

O registro do processo pelas supervisoras, as avaliações das estagiárias e os relatórios das duplas – também orientados para apresentar introdução, desenvolvimento e conclusão – constituíram o conjunto de informações e documentos que analisamos, etapa por etapa, em termos das características, das ocorrências, dos resultados, da coerência de elaboração das etapas e das apreciações pelas alunas, assim como dos resultados mais amplos, em termos do significado para as alunas e supervisoras, tendo em vista o problema da investigação.

Acreditamos que nosso propósito de ampliar a construção do conhecimento teórico-prático sobre a MP em situação de ensino com

pesquisa, no âmbito da formação de professores, foi atingido, mesmo com algumas dificuldades encontradas, uma vez que a experiência realizada foi inédita e inovadora e proporcionou a produção de um conhecimento novo, evidenciando a amplitude do potencial de uso dessa metodologia no ensino superior.

A construção do processo de problematizar a realidade escolar, estudar e preparar-se para intervir sobre essa parcela da realidade tem relação direta com os objetivos de estágio, abrindo possibilidades, portanto, de seu uso em outras situações. Além disso, no exercício cotidiano de supervisionar, conviver com as alunas, e, especialmente, no desenvolvimento do trabalho em equipe das professoras formadoras, nossa prática docente foi influenciada e, provavelmente, modificada pela diversidade e riqueza de conhecimentos e experiências encontradas, conforme nossa intenção inicial de exercitar o trabalho de reflexão teórico-prática em equipe como condição de formação continuada na área da Didática.

A metodologia da problematização

Sintetizamos, aqui, as características básicas da Metodologia da Problematização, explicadas e disseminadas por Berbel (1995, 1996, entre outros), com o intuito de esclarecer o processo de estágio desenvolvido.

Utilizamos o Arco proposto por Charles Maguerez, aplicado e explicado por Bordenave e Pereira (1994), no livro *Estratégias de ensino aprendizagem*. O Arco é composto de cinco etapas: observação da realidade (problema), pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade.

O estudo se dá a partir de um determinado aspecto da realidade. Os alunos são levados a observar uma parcela dessa realidade com seus próprios olhos e identificar as características, as carências e o que poderia ser aperfeiçoado mediante uma investigação. A problematização é relativa ao grupo, ao modo como olha a realidade, a partir dos conceitos e valores que possui, confrontados com o que observa, num entendimento específico naquela situação e momento.

Definido o problema a investigar, esse será o objeto central de todo o processo. Embora os resultados sejam importantes, já que se pretende promover transformações, o processo todo é altamente relevante, tendo em vista o desenvolvimento de atitudes científicas, políticas e éticas.

A segunda etapa é a do estabelecimento de *pontos-chave*. Segundo Bordenave (1994, p. 25), nesse momento “os alunos separam, do que foi observado, o que é verdadeiramente importante do que é puramente superficial ou contingente”. Os pontos-chave podem ser expressos de diversas formas, seja por questões a serem respondidas, afirmações a serem investigadas ou outras formas, o que possibilita criatividade e flexibilidade ao tratamento do problema pelo grupo.

A etapa da *teorização* é o momento de construir respostas mais elaboradas para o problema. Os alunos buscam o porquê, o como, o onde,

as incidências, as relações, etc., sobre o objeto de estudo. Os aspectos registrados como pontos-chave orientam essa busca de informações, onde quer que elas se encontrem. Essas informações são registradas e tratadas, analisadas e discutidas, buscando-se um sentido para elas, tendo em vista o problema.

O estudo desenvolvido deve servir de base para a transformação da parcela da realidade observada. Então, que alternativas de solução podem ser apontadas para o problema estudado? Esta é a etapa das *hipóteses de solução*, em que a criatividade e a originalidade devem ser bastante estimuladas, já que é preciso pensar e agir de modo transformador, para a superação do problema. Bordenave (1994, p. 25) aponta para a importância dessa confrontação “ideal-real”, afirmando que “o aluno usa a realidade para aprender com ela, ao mesmo tempo em que se prepara para transformá-la”.

A etapa da *aplicação à realidade* é destinada a alguma prática dos alunos no ambiente social. É a fase que possibilita o intervir, o exercitar, o manejar situações associadas à solução do problema. O importante é garantir alguma forma de aplicação real do estudo no contexto a partir do qual teve origem o problema. Nesta etapa, há um confronto com o real acontecendo, em situação prática, dinâmica, quando o pensado se transforma em prática; em que a dialética da ação-reflexão é possibilitada e exercitada. Dessa maneira, completa-se o “Arco” de Magueréz, cujos resultados podem sugerir o reiniciar de outros arcos.

Com a intenção de investigar e ampliar o conhecimento sobre o uso dessa metodologia em situações diversas e com a preocupação de investir na formação do professor-pesquisador, um dos objetivos do trabalho foi fazer do estágio, também, uma espécie de iniciação científica para as alunas.

Ensino e pesquisa na graduação

Quando observamos os documentos oficiais – e, em nosso caso, o Regulamento Geral de nossa instituição ou o seu Projeto Político Pedagógico –, o discurso recorrente é o da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O ensino vem sempre citado em primeiro lugar. Consideramos, então, que a função de ensinar parece ser a primordial da universidade, entendida como uma instituição educacional.

A questão da relação entre esses princípios e, principalmente, entre ensino e pesquisa tem sido objeto de muitos trabalhos, mas não podemos deixar de tecer algumas considerações, aqui, sobre essa questão, pois ela se encontra no centro de toda reflexão que se possa fazer sobre ensino e docência na universidade.

Já se afirmou, no passado, que há um paralelismo isolante entre as três funções, “de tal modo que nem a pesquisa alimenta o ensino, nem a extensão tem uma interação significativa com ambos” (Bordenave, Pereira, 1994, p. 11).

No ensino superior, desde os anos de 1930, a questão do princípio da indissociabilidade entre pesquisa e ensino, na esfera do discurso oficial, assumiu ares de princípio e permanece, ainda, como um princípio e como uma meta a alcançar. Apesar disso, parece existir uma consciência entre estudiosos da educação sobre a urgência da integração entre os pólos da pesquisa e do ensino.

Em 1968, a Lei de Reforma Universitária estabeleceu a atividade de pesquisa científica como indissociável do ensino a partir da graduação e sugeriu o exercício das duas atividades como necessariamente complementares. Porém, cotidianamente, pode-se perceber nas questões de ensino e de pesquisa, no exercício do magistério no ensino superior, a dissociação entre essas duas atividades. O que a história revela é que, desde os primórdios do ensino superior no Brasil, há o privilegiamento da função de ensino, de formação de quadros profissionais, e a escassez da pesquisa, da produção científica do conhecimento.

Hoje, a lógica capitalista presente na sociedade exige, cada vez mais, que a escola realize a preparação para o trabalho e que o conhecimento científico se torne aplicável às necessidades do mercado. É claro que a ação de ensino não ocorre isolada do espaço/tempo em que se realiza, estando ligada a determinações que as condições efetivas de trabalho impõem aos docentes, uma vez que "o desequilíbrio entre as exigências crescentes e as precárias condições de trabalho atuam sobre o professor criando um nível alto de insatisfação [...]" (Cunha, 1999, p. 142).

Sendo parte do sistema escolar, a universidade atende a demanda de reprodução permanente do saber. Mas essa reprodução implica a superação de um saber anterior e a negação de um saber passado pela construção de um novo saber. Nesse momento, a universidade gera conhecimento, exercendo a produção crítica do saber (Marques, 1989).

A função do docente-pesquisador não se exerce abstratamente, mas se constrói e, ao mesmo tempo, é construída, recriada e atualizada, por meio das ações e das práticas de indivíduos e grupos que atuam numa determinada organização social, administrativa e pedagógica.

Embora pareça haver consenso sobre a necessidade de integrar o ensino à pesquisa, é preciso explicitar melhor o significado dessa integração, porque dependendo da concepção que se tem, ela poderá ter contornos bastante distintos.

Apesar dos esforços para que a relação entre ensino e pesquisa se concretize no ensino superior, sendo esse o objetivo dos programas de capacitação docente para a pesquisa, há, segundo Cunha (1996), um pressuposto equivocado nessas propostas. Compreende-se a relação entre ensino e pesquisa como extensão do trabalho do professor-investigador que traz para a sala de aula resultados de seus estudos. Isto é importante, mas não é suficiente para que o aluno desenvolva habilidades e atitudes científicas. O ensino, nesse caso, continua sendo de resultados e, muitas vezes, o professor-pesquisador pode até ser mais dogmático na defesa de "sua verdade", fruto de seu próprio processo de descoberta.

Entre outras atividades, o ensino pode contribuir para a criação de um clima de efervescência intelectual que desemboca num determinado problema de pesquisa, e a pesquisa pode trazer algo novo, que se expõe a uma avaliação determinante de limites e possibilidades que o conhecimento produzido traz para a transformação da prática social (Marques, 1989).

As dificuldades para relacionar ensino e pesquisa talvez ocorram pelo fato de que o ensino tradicional e a pesquisa são realizados com lógicas diferentes. Enquanto o ensino tradicional tem como principal função transmitir conhecimentos, é construído de certezas, protege a ideia de que a teoria vem antes da prática, não admite o erro e estimula a resposta única; a pesquisa está vinculada a uma lógica totalmente diferente: o conhecimento é provisório, a prática antecede à teoria, cuida-se do processo de construção do objeto científico e não há verdades absolutas nem resposta única para nada (Cunha, 1996, p. 142).

Uma questão central da relação entre ensino e pesquisa na universidade é o desenvolvimento, pelo aluno, de uma atitude científica. Esse desenvolvimento depende das experiências vividas pelos estudantes, que estão sujeitos à metodologia de ensino e de aprendizagem empregada pelos professores, como afirma Bordenave, que revela sua preocupação com essa questão, ao perguntar:

Até que ponto a atual metodologia de ensino fornece oportunidades adequadas para os alunos se sentirem motivados a desenvolver em si mesmos as qualidades de curiosidade, objetividade, precisão, dúvida metódica, análise crítica, e outras, que são características da atitude científica? Até que ponto os atuais professores estimulam o desejo de resolver problemas mediante a observação da realidade, sua problematização, a geração de hipóteses originais sobre as causas dos fenômenos, a procura de caminhos alternativos de solução, a busca de novos métodos de pesquisa? (Bordenave, Pereira, 1994, p. 221).

Outra questão importante nessa discussão é a consideração do singular, que cotidianamente é produzido nas práticas educativas por aqueles que as fazem – professores/supervisores/orientadores de estágio supervisionado e alunos de pedagogia –, em um movimento prática-teoria-prática. Nóvoa (1995, p. 36) diz que é essa uma das grandes possibilidades que os professores têm para que se apropriem “dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual”. Isso significa dizer que a prática docente universitária também é modificada com a produção teórico-metodológica que a origina, em constante movimento dialético. A pesquisa ensina porque é uma das possibilidades de estabelecer relações sociais de aprender com o outro.

Levando em consideração que estamos trabalhando com a formação de professores, é pertinente lembrar que a ideia de profissionalização corresponde a “uma longa formação universitária, de natureza científica [com] ensino ligado à pesquisa, à autonomia em relação a ensino e pesquisa e à socialização dos conhecimentos” (Maués, 2003, p. 100).

Ensinar a partir da pesquisa permite ao docente vivenciar diversidade de conhecimentos e práticas; reconhecer algumas das muitas relações de poder que se estabelecem no interior das instituições; olhar criticamente para a sua realidade profissional; e refletir sobre as políticas da educação formal, lócus de seu exercício profissional.

A integração de estágio com ensino e pesquisa na graduação

No processo de desenvolvimento da pesquisa que realizamos, ao final de cada etapa vivenciada, as alunas foram conclamadas a manifestar suas impressões, avaliações e aprendizado, respondendo a seguinte questão: "O que significou para você a realização desta etapa?".

As respostas permitiram observar que cada etapa possibilitou o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e do espírito científico.

Na fase de *observação da realidade*, os alunos devem examinar a realidade, problematizá-la e selecionar um problema de investigação.

Entre os aspectos positivos, foram apontados: o aprofundamento teórico; o contato com a realidade e a oportunidade de trabalhar com o concreto, com o real; a oportunidade de reflexão sobre a relação entre teoria e prática; a contribuição para a formação crítica e reflexiva; o desenvolvimento da capacidade de observação; o trabalho desenvolvido por etapas; e a verificação de que os saberes teóricos serviram de base para a atuação na prática.

O desenvolvimento da capacidade de observação foi apontado no Relatório 21:

Com a observação da realidade que realizei no [...], consegui analisar problemas que estão presentes no contexto escolar, porém com mais sensibilidade, analisando todos os fatos, sem fazer julgamentos prévios do que é correto ou errado. Aprendi que para fundamentar uma problematização é muito importante a observação de todos os aspectos da realidade, pois esta é a base de todo o estudo. (Relatório 21).

A possibilidade de ver com rigor metodológico uma situação de ensino foi destacada por algo que pareceu ser destoante da realidade de formação de professores.

Conforme relato das alunas, a observação da realidade foi um momento fundamental para perceber, observar e registrar aquele que seria, posteriormente, o objeto de estudo mais aprofundado.

O próprio processo de elaboração do problema não foi tão simples, e até um tanto sofrido, como nestes relatos:

Depois de alguns pontos levantados, eu e minha parceira sentimos dificuldades na formulação da pergunta inicial, pois não sabíamos como delimitar um assunto. (Relatório 16).

Fomos ao [...] para realizar a nossa 1ª observação, na qual senti certa dificuldade, pois de imediato pensei não ter detectado um problema. (Relatório 19).

A questão da dificuldade na elaboração de um problema para investigar pode ser considerada inerente a todo tipo de pesquisa, e, talvez, selecionar e elaborar um problema de estudo seja uma das etapas mais difíceis na realização de qualquer tipo de investigação. Consideramos, portanto, natural essa dificuldade, e seria estranho se assim não fosse. De toda maneira, é importante observar que o exercício realizado para a concretização dessa etapa da MP – a tentativa de superação das dificuldades e o estímulo à construção criativa de um problema de investigação por meio de orientações das supervisoras – constituiu-se, a nosso ver, num momento muito rico e construtivo do ponto de vista do desenvolvimento de um espírito científico em alunos de graduação.

Na segunda etapa, a dos *pontos-chave*, após reflexão a respeito dos possíveis fatores determinantes do problema, os alunos devem decidir quais aspectos são importantes para o estudo/investigação desse problema formulado. Os pontos-chave podem ser expressos por meio de questões básicas que se apresentam para o estudo, de afirmações (pressupostos) fundamentais sobre aspectos do problema ou de um conjunto de tópicos a serem investigados.

As respostas das alunas demonstraram que muitas perceberam claramente as vantagens e as dificuldades do processo vivido durante a segunda etapa. Foi uma fase que significou aprendizado, como enfatizam essas alunas: “A segunda etapa significou um momento muito importante de aprendizado, pois cada dupla pôde analisar mais profundamente o seu foco de estudo diante da realidade observada” (Relatório 18).

Houve, também, a manifestação de uma visão ampliada, de conjunto, levando à percepção dos diferentes elementos e fatores que podem estar envolvidos em um problema de estudo, por mais específico e localizado que ele seja: “Durante esta análise, percebi que, por mais delimitado que esteja o foco de estudo, são N fatores que podem estar influenciando o problema” (Relatório 14).

O Relatório 1 anuncia que esta etapa foi um momento de reflexão, pois para chegar aos pontos-chave foi preciso identificar os possíveis fatores associados ao problema observado na realidade, reconhecer as condicionantes maiores da existência do problema em questão e definir os tópicos mais relevantes a estudar. Diante disso, a dupla de alunas que elaborou o relatório procurou por respostas às seguintes questões: “Por que será que existe esse problema identificado na realidade? O que será que o gerou? Ou ainda, que fatores podem estar relacionados com ele?”.

Após obter as respostas sobre os possíveis fatores relacionados ao problema, as autoras do Relatório 1 apresentam sua reflexão na forma de mais questões: “Quais determinantes contextuais mais amplos podem estar influinto para a existência do problema e dos próprios fatores a ele relacionados? Que aspectos a estudar podem contribuir para a explicação e a solução do problema?”.

A definição dos pontos-chave constituiu-se num momento muito importante do trabalho, uma vez que nesta etapa são tomadas decisões sobre o que investigar e quais as prioridades do estudo. Esta fase bem

realizada permite ao aluno sentir-se seguro quanto ao que é importante fazer para responder ao problema formulado.

Na terceira etapa, a da *teorização*, os aspectos registrados como pontos-chave orientam a busca de informações em diversas fontes: bibliográficas, documentais, no campo de investigação e outras. Os dados obtidos, registrados e tratados, são analisados e discutidos, buscando-se um sentido para eles, tendo sempre em vista o problema.

Entre as conquistas manifestadas pelas alunas, nesta etapa, estão as atividades de busca e elaboração de informações, próprias da pesquisa, como ganhos para seu aprendizado, como nos exemplos abaixo:

As buscas feitas nas leituras bibliográficas e na internet fizeram com que eu desenvolvesse a habilidade de pesquisa. Isso foi um dos grandes desafios... (Relatório 14).

[...] significou uma oportunidade para grandes descobertas e aprendizagens que ocorreram através da busca de informações, pesquisa, pois nos aprofundamos realmente no tema em questão. (Relatório 13).

A realização desta etapa foi muito importante, pois tivemos a oportunidade de buscar, na literatura disponível, embasamento e respostas referentes ao nosso tema. Essa pesquisa bibliográfica nos possibilitou termos conhecimento de como devemos utilizar a literatura, de modo a contribuir para a realização do estudo. As informações colhidas foram analisadas e discutidas com o objetivo de se chegar a possíveis conclusões. (Relatório 19).

A realização da etapa contribuiu, também, para o desenvolvimento de uma visão mais crítica e para a construção de conhecimentos, como mostram os depoimentos a seguir:

Esta etapa – Teorização – pode ser considerada a mais importante da MP, a meu ver, pois, direcionou nosso trabalho, expandindo nossas idéias, com o auxílio de autores e de questionário. (Relatório 13).

As informações colhidas e analisadas contribuíram para uma visão mais crítica enquanto educadora. Foi uma grande conquista de construção de conhecimentos. (Relatório 14).

Consideramos que, nesta etapa, um grande esforço foi empreendido, tanto da parte das supervisoras quanto da parte das estagiárias, embora nem sempre com os resultados esperados. Se, pelo nosso olhar, há aspectos que deixam a desejar para podermos considerar esse trabalho das estagiárias como um trabalho nos moldes de uma iniciação científica, propriamente dita, por outro lado, há que se considerar que as alunas foram bastante desafiadas, muitas vezes realizando esforços novos de busca e elaboração em relação a um tema de estudo, relacionando elementos teóricos e de campo.

Como supervisoras, o que podemos destacar da análise da realização desta etapa é a relevância da forma como a investigação é desenvolvida, combinando diversas fontes e campos de coleta de informações e dando

oportunidade ao aluno de desenvolver habilidades de pesquisa por meio de uma experiência diferenciada de estágio. Os ganhos apontados pelas alunas certamente superam as dificuldades que normalmente ocorrem no percurso, tanto de uma investigação quanto da realização de estágios.

Na quarta etapa, a das *hipóteses de solução*, os alunos devem refletir sobre todo o estudo realizado e, com maior fundamentação e conhecimento, apontar hipóteses criativas de solução para o problema investigado.

Observamos que esta etapa significou um esforço de reflexão das alunas e um exercício de síntese do trabalho realizado até o momento (das hipóteses), integrando seu conteúdo e significado.

Por exemplo, no Relatório 23, as estagiárias, entre outras observações, retomam as etapas da MP para destacar seu valor no aprendizado que tiveram:

Refletindo sobre todo o estudo realizado [...], pudemos encontrar soluções que contribuam de alguma forma para a superação do problema, e que enriqueçam o curso subsequente, no qual se desenvolveu o nosso trabalho. (Relatório 23).

O Relatório 23 reforça a ideia de que as hipóteses constituem alternativas de superação do problema e também realça o valor da MP como um método de pesquisa, pelo compromisso de retorno do estudo ao contexto analisado, para o qual foram apresentadas as hipóteses de solução.

A avaliação das estagiárias em relação à etapa das hipóteses de solução é bastante interessante, considerando que é este o momento em que há a possibilidade da indicação de alternativas de solução, as mais criativas possíveis, para além das leituras e dos estudos realizados durante todo o estágio, já que o olhar para a realidade com o foco em um problema único a ser estudado teve esse investimento intelectual de elaboração.

A quinta e última etapa da Metodologia da Problematização é a da *aplicação à realidade*, quando os alunos devem propor ações concretas de transformação na realidade investigada. É a fase que possibilita o intervir, o exercitar, o manejar situações associadas à solução do problema.

Uma constatação que merece reflexões a respeito reside no fato de que, muitas vezes, as alunas têm pouco poder de intervenção junto às realidades estudadas, o que faz com que suas ações fiquem restritas a poucas possibilidades, como o retorno dos resultados do estudo aos sujeitos envolvidos na pesquisa e a divulgação do trabalho realizado.

Um aspecto a destacar é que a maioria dos relatórios apresenta, nesta etapa, uma relação total de coerência entre o problema e as ações de aplicação à realidade, o que revela que, de maneira geral, as alunas compreenderam o significado da etapa e indicaram ações que podem ser caracterizadas como típicas de uma aplicação à realidade.

Apesar dos limites apontados, percebemos que as alunas atingiram a compreensão necessária para conceber a etapa como uma oportunidade de intervir, de manejar situações relacionadas ao problema e de transformar a realidade em algum grau, o que confirma o

movimento de ação-reflexão-ação (prática-teoria-prática) que se encontra na essência da MP.

Ao final dos trabalhos, todos os relatórios enfatizam a importância do aprendizado relacionado à MP como uma alternativa de pesquisa, conforme os exemplos abaixo:

Este trabalho foi de extrema importância para nossa formação acadêmica, pois nos proporcionou um imenso conhecimento sobre uma metodologia que não conhecíamos até então. Podemos citar, em especial, a etapa da teorização... (Relatório 19).

[...] pudemos realizar um trabalho científico de forma processual, com muito acompanhamento, adquirindo assim, novos conhecimentos necessários e fundamentais à nossa prática. (Relatório 13).

Acreditamos que cada etapa da Metodologia da Problematização possibilitou-nos um crescimento intelectual e cognitivo. Ao trabalharmos com a realidade, isto é, com o concreto, foi de grande valia. Agora entendemos o que é uma pesquisa, uma investigação, acreditando que esta não deva ficar só no papel, mas que ao levantarmos os problemas temos clareza que devemos retornar à realidade a fim de contribuir para a solução do problema. (Relatório 15).

Diante do exposto, podemos observar que a análise dos 24 relatórios permitiu destacar como o processo vivenciado proporcionou uma experiência rica e produtiva de formação às supervisoras e às alunas envolvidas, tendo em vista os objetivos do estágio, a realidade escolar e a formação para a pesquisa.

Lições extraídas do trabalho desenvolvido com a pesquisa

O trabalho realizado com as alunas possibilitou, sem dúvida, o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e do espírito científico e o exercício de reflexão crítica e de autonomia intelectual, aspectos relevantes na formação do professor-pesquisador.

Ao final da investigação, confirmamos nossa convicção de que, para trabalhar com produção de conhecimento, é necessária a assunção de uma concepção de ensino mais ampla, que ultrapassa os limites da sala de aula e da aula em si. O compromisso que o professor tem com a docência vai além dos limites impostos pela burocracia institucional e deixa claro que o vínculo que ele cria com seus alunos extrapola suas "obrigações" tradicionalmente estabelecidas, como dar aula no horário estabelecido, atribuir notas, etc. (Vasconcellos, Oliveira, Berbel, 2006).

Entre as lições que pudemos extrair da experiência realizada, está a constatação de que, para trabalhar numa perspectiva não tradicional na área do ensino, investindo nele com pesquisa, além de ousar, arriscar e não temer possíveis fracassos, é necessário, sobretudo, acreditar no potencial de metodologias inovadoras, como a Metodologia da Problematização, e confiar na efetividade da ação docente comprometida com o desenvolvimento e o crescimento do aluno.

Tivemos a percepção de que é possível, sim, desenvolver o processo de ensino/aprendizagem fundamentado na relação essencial entre ensino e pesquisa na graduação, desde que os espaços/tempos desse processo sejam (re)organizados dentro de um padrão não tradicional de aula, por exemplo, professores orientadores trabalhando com grupos menores de estudantes.

Confirmamos a nossa convicção de que a Metodologia da Problematização é uma alternativa de contribuição efetiva para formar o professor-pesquisador, já que se apresenta como potencial promissor para o ensino e para a pesquisa, constituindo uma referência para a docência no ensino superior, para a área de didática e para os pesquisadores, em sua própria formação continuada.

Vale a pena trabalhar e investir numa perspectiva de produção e não de reprodução de conhecimento e continuar insistindo na necessidade de envolver os alunos de graduação/futuros professores num ensino com pesquisa, dando oportunidades para que eles desenvolvam um espírito científico e crítico, conquistem uma autonomia frente ao conhecimento e, sobretudo, tornem-se educadores que possam assumir sua parcela de responsabilidade pelo tipo de mundo e de sociedade que projetam.

Considerações finais

Finalizando este texto, ponderamos que para atuar no ensino – enfocando a relação entre ensino e pesquisa e possibilitando que o aluno desenvolva uma atitude científica – é necessário compreendê-lo como produção e não como reprodução do conhecimento. Segundo Cunha (1996), no paradigma do ensino como produção do conhecimento, a pesquisa é concebida como atividade inerente ao ser humano e como um instrumento do ensino; o professor é um mediador entre o conhecimento, a cultura e a condição de aprendiz do estudante; o conhecimento é entendido como provisório e relativo; a intervenção no conhecimento socialmente acumulado é valorizada; a qualidade dos encontros com os alunos, o tempo disponível para o estudo sistemático e a investigação orientada são valorizados.

É sempre pertinente lembrar que a universidade não pode deixar de ser o lócus da promoção da ciência, do ensino e da pesquisa; de ser a grande estimuladora da capacidade de criação e de crítica, além de educadora e formadora de cidadãos conscientes, livres e éticos (Vasconcellos, 2002).

Nem sempre é fácil produzir ensino com pesquisa, já que para isso é preciso levar em consideração as condições de trabalho e de tempo. Para Cunha (1996), a indissociabilidade entre ensino e pesquisa só será efetivada quando for construído um novo paradigma de ensino e aprendizagem que reaja contra a concepção positivista do ensino e repercuta na organização dos currículos e dos espaços acadêmicos do ensinar e do

aprender. Para que isso ocorra, primeiramente, são necessárias uma consciência da situação do ensino na universidade e uma insatisfação com o trabalho que desenvolvemos.

Trabalhando, portanto, com essa insatisfação de base, consideramos que um caminho possível, na tentativa de superar a dissociação entre ensino e pesquisa no processo formativo de professores, seja a condução de investigações sobre a realidade educacional, por meio de uma metodologia que permita desenvolver no indivíduo/estudante o espírito científico e uma atitude de independência e autonomia diante do conhecimento e das questões do cotidiano escolar.

Referências bibliográficas

- BERBEL, N. A. N. A Metodologia da Problematização no ensino superior e sua contribuição para o plano da práxis. *Semina, Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v.17, Ed. Especial, p. 7-17, nov. 1996.
- _____. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica adequada ao ensino superior. *Semina, Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 16, n. 2, p. 9-19, out. 1995.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. *Estratégias de ensino aprendizagem*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.
- CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Org.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1999. p. 127-147.
- _____. Relações ensino-pesquisa. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papirus, 1996. p.115-126.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARQUES, E. A. et al. Ensino e pesquisa na universidade: questão de lei ou de visão de mundo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 69, p. 5-16, maio, 1989.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

RICHARDSON, R. J. et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

VASCONCELLOS, M. M. M. *Avaliação e ética*. Londrina: Ed. UEL, 2002.

VASCONCELLOS, M. M. M.; OLIVEIRA, C. C. de; BERBEL, N. A. N. O professor e a boa prática avaliativa no ensino superior na perspectiva dos alunos. *Interface, Comunicação, Saúde e Educação*, v. 10, p. 443-456, 2006.

Maura Maria Morita Vasconcellos, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é docente da área de Didática do Departamento de Educação e da linha "Docência: saberes e práticas", do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

mgorita@sercomtel.com.br

Neusi Aparecida Navas Berbel, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professora da área de Didática do Departamento de Educação e da linha "Docência: saberes e práticas", do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

berbel@uel.br

Cláudia Chueire de Oliveira, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora de Didática do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

cchueire@uel.br

Recebido em 18 de março de 2009.

Aprovado em 1º de setembro de 2009.